
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 25 Número 77

17 de julio 2017

ISSN 1068-2341

Los Procesos de Asesoramiento Externo a Centros Educativos Chilenos: Una Mirada desde la Perspectiva de sus Protagonistas

Mario Garay Aguilar

Universidad de Magallanes
Chile



Marita Sánchez-Moreno

Universidad de Sevilla
España

Citación: Garay, M., & Sánchez-Moreno, M. (2017). Los procesos de asesoramiento externo a centros educativos chilenos: Una mirada desde la perspectiva de sus protagonistas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(77). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2750>

Resumen: El artículo presenta el análisis de la valoración y percepción de los directivos, docentes y asesores respecto a los Procesos de Asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) desarrollada en la comuna de Punta Arenas (Chile). Esta ley tiene por finalidad ayudar a los profesores a introducir mejoras en la práctica docente que desarrollan en el aula y, con ello, incrementar los aprendizajes de los alumnos y alumnas en las evaluaciones estandarizadas. La investigación se centró en el análisis del proceso de asesoramiento para la mejora desde la perspectiva de los actores involucrados: asesores, profesores y directivos en 17 escuelas municipalizadas de la ciudad de Punta Arenas. Se aplicó un método de corte mixto cuantitativo-cualitativo. Se diseñó un cuestionario ad hoc y se realizaron entrevistas en profundidad. Los resultados afirman que es utópico esperar que las políticas actuales de asesoramiento y de

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 2-11-2016
Revisiones recibidas: 9-4-2017
Aceptado: 19-4-2017

responsabilización por resultados aseguren una educación de calidad con equidad si es que no se fortalece la Ley SEP. Hacerlo, daría mayor autonomía a las escuelas para seleccionar asesorías de acuerdo a sus necesidades y exigir a las empresas asesoras estándares mínimos de calidad. Por lo tanto, el presente trabajo, pretende traducir los descubrimientos efectuados y otorgarlos como insumos que permitan tomar decisiones más acertadas a los líderes escolares en materias de asesoramiento educativo.

Palabras claves: Innovación educativa, Asesoramiento, Mejora educativa, Liderazgo, Ley SEP

Chilean educational centers and the external counselling process: A look from the perspective of its protagonists

Abstract: The article presents the analysis of the assessment and perception of school principals, teachers and advisors with regard to the counselling processes developed in the context of the Preferential School Subsidy Law (PSS Law) developed in Punta Arenas (Chile). The purpose of this law is to help teachers to introduce future improvements in the teaching practice carried out in the classroom, and with that, to increase the students' learning in the standardized tests. The investigation was focused on the analysis of the counselling process for the progress from the perspective of the actors involved in the process: counsellors, teachers and school principals in 17 public primary schools in Punta Arenas. A mixed quantitative-qualitative method was applied. A questionnaire ad hoc was designed and in-depth interviews were conducted. The results confirm that it is unrealistic to expect that the current counselling and accountability policies for results guarantee a quality education with equity if the Preferential School Subsidy Law (PSS Law) is not strengthened. By doing so, more autonomy would be given to the schools for selecting consultancy according to their needs and demanding the minimum standards for quality to the consultant companies. Therefore, the present research work intends to translate the findings obtained and grant them as inputs that allow the school leaders to make wiser decisions in matters of educational counselling.

Key words: Educational innovation, Counselling, Educational improvement, Leadership, PSS Law

Os processos de assessoria externa nas escolas chilenas: Uma análise a partir da perspectiva de seus protagonistas

Resumo: O artigo apresenta a avaliação de análise e percepção de gestores educacionais, professores e consultores a respeito dos Processos de Consultoria desenvolvido sob a Lei de Subvenção Escolar Preferencial (SEP), desenvolvido na comunidade de Punta Arenas (Chile). Esta lei tem a finalidade de ajudar os professores a fazer melhorias na sua prática de ensino que desenvolvem em sala de aula e, assim, melhorar a aprendizagem dos alunos e alunas em testes padronizados. A investigação incidiu sobre a análise do processo de aconselhamento para o melhoramento do ponto de vista dos atores envolvidos: consultores, professores e diretores em 17 escolas municipais da cidade de Punta Arenas. Foi aplicado um método de corte misto quantitativa e qualitativa. Em termos de atividades de pesquisa realizadas, desenhou-se e aplicou-se um questionário adequado além de entrevistas em profundidade. Os resultados confirmam que é irrealista esperar que as políticas atuais de assessoramento e responsabilidade por resultados, possam assegurar uma educação de qualidade com equidade se a Lei SEP não é fortalecida. Fazê-lo poderia dar maior autonomia às escolas para selecionar consultores de acordo com as suas necessidades e exigir às empresas de consultoria padrões mínimos de qualidade. Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar as descobertas feitas de tal forma que possam ser utilizados como conhecimentos básicos e que permitam tomar melhores decisões a os líderes escolares em matéria de aconselhamento educacional.

Palavras-chave: Inovação educacional, Consultoria, Melhoria educativa, Liderança, Lei SEP

Introducción

Como consecuencia de las políticas de mejora el año 2008 (Ley N° 20.248)¹, numerosas escuelas chilenas pudieron acceder de forma voluntaria a la Subvención Escolar Preferencial (SEP), lo que representa a un universo de 7.350 establecimientos educacionales aproximadamente (Fiabane et al., 2009). Esta Ley fue creada para intervenir en los establecimientos educacionales más vulnerables y tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y niñas del sistema subvencionado. El estado entrega un subsidio adicional de recursos para las escuelas que atienden a los educandos identificados como alumnos prioritarios o más vulnerables², a cambio de que éstas se comprometan a elevar los resultados de aprendizaje.

Esta ley, introduce cambios sustantivos en la lógica de funcionamiento del sistema educativo chileno: reconoce el hecho de que educar a niñas y niños de alta vulnerabilidad es más costoso (Beyer, 2008) y establece por primera vez una figura de rendición de cuentas del establecimiento, desde el punto de vista financiero y académico. En resumen, se responsabiliza a las escuelas por la gestión de los resultados académicos de sus alumnos. Se clasifica a las escuelas en tres categorías de acuerdo a su rendimiento académico: autónomas, emergentes y en recuperación, lo cual orienta el apoyo y la supervisión del Ministerio de Educación. Además, se asocia la entrega de recursos adicionales para la elaboración y ejecución de un Plan de Mejoramiento Educativo mediante el que los establecimientos autónomos afrontan menos obligaciones que los emergentes y en recuperación en la elaboración de su Plan de Mejora (Elacqua et al., 2009). Todos los establecimientos estudiados en este trabajo pertenecen a la categoría de centros emergentes, debido a que no han mostrado de manera sistemática buenos resultados educativos ya que han obtenido en las evaluaciones estandarizadas un puntaje promedio por debajo de la media de su mismo grupo socioeconómico. En consecuencia, la Ley SEP les permite contar con asesoría para crear su plan de mejora así como disponer de cierta flexibilidad en la utilización de los recursos.

Estos servicios son apoyos externos que colaboran con el establecimiento en “generar procesos de mejoramiento técnico-pedagógico e institucional, pero estratégico en metas, definidas en torno a los aprendizajes de los alumnos, con una visión integral del currículo, que contemple la trayectoria educativa de los estudiantes” (ATE, 2010, p. 3). Lo anterior implica la elaboración de un plan de mejora centrado en cuestiones pedagógicas para superar los principales problemas detectados en el diagnóstico, es decir, contribuir a la comprensión e importancia que tiene mirar las propias prácticas y reorganizar el trabajo en torno al objetivo de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

Por lo tanto, desde el Ministerio de Educación se promueve un sistema de apoyo privado que permite a las escuelas contratar Asistencias Técnicas Educativa (ATEs) para apoyar sus Planes de Mejoramiento y demostrar mejoras en los puntajes SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad en Educación) (Rojas & Leyton, 2014). La posibilidad de contratación de este servicio crea un mercado de instituciones y personas que compiten por asesorar a las escuelas. Si bien las reglas de funcionamiento son establecidas por la normativa SEP, no existe una exigencia de estándares para salvaguardar la calidad de las prestaciones que se les va a entregar a las escuelas (Bellei et al., 2010a). En este sentido, el Ministerio de Educación entrega orientaciones e instrumentos para que los establecimientos educacionales elaboren sus Planes de Mejora (PM). Una de las herramientas relevantes

¹ Si bien la subvención preferencial es aprobada como ley a comienzos del año 2008, su implementación a nivel de las unidades educativas se inicia fundamentalmente en el año 2009.

² Los estudiantes prioritarios son identificados por el Ministerio de Educación, de acuerdo a los criterios establecidos en la Ley N° 20.248 (Ley SEP), y en el Decreto N° 235 (Reglamento SEP).

contempladas en la ley es la posibilidad de que los sostenedores contraten una ATE, para que contribuya a realizar las acciones que la comunidad educativa ha definido como prioritarias (Assaél et al., 2014), y a su vez, deje capacidades instaladas en el establecimiento educacional (Bellei et al., 2010b).

En este contexto la normativa vigente establece que la figura del sostenedor debe ejercer un rol estratégico en la política de mejora en los establecimientos que administran, lo que ratifica la importancia de los sostenedores en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Raczynski, et al., 2013). Los sostenedores son los titulares legales de las escuelas y pueden ser personas jurídicas de derecho público como las municipalidades, de derecho privado sin fines de lucro como las congregaciones religiosas, o bien privados que no reciben fondos públicos.

Los sostenedores de establecimientos municipales tienen responsabilidades administrativo – financieras y técnico – pedagógicas frente a sus establecimientos y el MINEDUC, el cual entrega financiamiento estatal a través la subvención escolar. Por lo tanto, los sostenedores están obligados a garantizar la calidad del servicio educativo del establecimiento que administran y responder públicamente ante los resultados académicos de los estudiantes, en virtud a la rendición de cuentas que sustenta a la SEP. Lo que afirma el rol de apoyo técnico – pedagógico con requerimientos más exigentes para quienes ejerzan la función de sostenedor (Raczynski et al., 2013).

El objetivo del artículo es presentar los resultados obtenidos de un estudio en relación a la percepción de los directivos, docentes y asesores respecto a los Procesos de Asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Para ello, se diseñó una investigación utilizando metodología cuantitativa y cualitativa a fin de identificar en un primer momento cómo los actores valoran el proceso de asesoramiento; en segundo lugar se indagó sobre cómo viven éstos su participación en el asesoramiento, con el fin identificar finalmente qué elementos diferenciales destacan en el proceso. Para lograr estos objetivos se aplicaron cuestionarios y entrevistas en 17 escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Punta Arenas, que fueron asesoradas por ATEs privadas durante el período 2008 – 2012. Los esfuerzos de la asesoría estuvieron focalizados en aplicar estrategias de enseñanza para las asignaturas de Lenguaje y Matemática, para de este modo mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas en dichas escuelas. Las instituciones asesoras eran mayoritariamente de la región metropolitana y la intervención se realizaba, por lo general, una vez al mes.

Asimismo, la investigación se propuso enfatizar el proceso de asesoramiento como un instrumento útil que acompaña a las escuelas en su proceso de mejora. En este sentido la preocupación se centra en superar el riesgo de que el Plan de Asesoramiento y el Plan de Mejora sean interpretados por los actores escolares como un requisito burocrático alejado de su objetivo principal que, como se ha mencionado, es el incremento de los aprendizajes de los alumnos.

Marco Teórico

Si se tiene claro que “la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos constatar que aparezca por generación espontánea de los propios centros”, es por eso que una mejora “necesita de estímulos y apoyos de la administración educativa” (Bolívar, 2014, p. 38). En este sentido, la mejora debe ser una estrategia para el cambio que se focalice en el aprendizaje, con énfasis en las prácticas en aula y en una gestión que apoye los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hopkins, 2008). Se entiende que cada escuela debe encontrar su trayectoria particular para iniciar el cambio y poder generar escenarios educativos que sean enriquecedores, tanto para sus alumnos, como para la organización (Calvo et al., 2012). De esta manera, la mejora es la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el

desarrollo de la comunidad escolar (Murillo, 2003) y para que esto ocurra, se necesita tiempo y planificación (Sancerni & Lis, 2013).

Cabe agregar que quienes lideran el Mejoramiento Educativo deben prestar suficiente atención a la capacidad de innovación y desarrollo, ya que se requiere de procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje por parte del profesorado (Murillo & Krichesky, 2015), como también ser consistente del contexto cultural en que se está inserto y a su vez dar sentido a la organización para adaptarse a su entorno. Así, el “mundo escolar puede entenderse como un espacio social que se construye con una cultura propia, pero que reinterpreta la influencia de factores exógenos, conformando un subsistema con señas de identidad diferenciadas” (López, 2012, p. 27). Por lo tanto, dentro de la cultura escolar debería estar presente también la cultura de la participación que nos permita conocer otros puntos de vista, que involucre la toma de decisiones y la búsqueda comprometida de todos hacia la mejora continua (Landi & Palacios, 2010). Debido a esto, muchos investigadores tomaron como interés el estudio de la cultura para entender mejor la vida organizacional y la relevancia de dicha cultura en el rendimiento de la organización (Sackman et al., 1997). En este sentido, toda innovación que se pretende implementar esta condenada al fracaso, si se le presta escasa atención a la cultura escolar, pues ésta podría generar resistencia y sería prácticamente imposible obtener buenos resultados (Moreno, 2011). Sin embargo, la puesta en práctica de un liderazgo distribuido permitiría el desarrollo de una cultura compartida en la institución educativa que generaría una mejora de los servicios e incrementaría la satisfacción de los usuarios en relación a la organización (Sánchez-Moreno & López-Yañez, 2013).

Asimismo, el equipo directivo debe crear las estructuras, tiempos y espacios, que permitan a los docentes desarrollar un trabajo colaborativo, proveer de recursos para mejorar la enseñanza, además de moldear el contexto organizacional con normas y valores compartidos, donde el eje central sean los procesos pedagógicos específicos (Robinson et al., 2014). De hecho, la investigación educativa ha revelado consistentemente, que el liderazgo y la dirección pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas (González et al., 2011) y de la educación que reciben los estudiantes. Por tal motivo es importante el desarrollo y la retención del talento de liderazgo en las escuelas, dada la asociación que existe entre el liderazgo de calidad y la mejora (Rhodes & Brundrett, 2012), independientemente de que algunos ocupen un cargo directivo o no. Lo importante es que estos líderes conozcan el entorno que gestionan, ya que el contexto organizativo en el que los líderes trabajan necesita como mínimo que haya un conjunto de prácticas, las cuales pueden variar según la organización (Sun & Leithwood, 2014).

De igual modo, el asesoramiento es un proceso asociado a la mejora escolar en un sentido amplio (Rodríguez, 2008). Y se ha visto la necesidad e importancia de contar con apoyos externos, que en la práctica deberían constituir una herramienta primordial para facilitar los procesos de cambio y mejora en las escuelas (Monge & Montalvo, 2013). Por lo tanto, la acción de la asesoría se configura dependiendo del ámbito de acción, y esta configuración influirá directamente en la formación de quien ejerce la función de asesor (Tinajero, 2014). En este sentido, la influencia profesional de los asesores se la ganan demostrando sus competencias, -aspecto que otorga credibilidad a su trabajo ante la comunidad educativa (González & Bellei, 2013)-, siempre y cuando que se entrelacen interacciones de negociación, confrontación, colaboración, organización, empatía... las cuales van formando las construcciones sociales respecto al ser y hacer del asesor (Aguilar, 2014).

Si bien la función asesora, es una práctica institucionalizada en distintos sistemas educativos debería constituirse como una forma de apoyar la mejora de la calidad educativa (Aguaded et al., 2010; Pinya & Rosselló, 2015). De esta manera se puede percibir el proceso de asesoramiento como un acercamiento a la escuela, donde se debería disponer de un análisis holístico de las problemáticas detectadas en la organización, transformándose en una herramienta de apoyo, que define

colaborativamente el proceso de mejoramiento impulsados desde los establecimientos educacionales e incorporando la innovación y cambio en su dinámica de trabajo. Puesto que la finalidad de la intervención asesora es lograr generar dudas en el asesorado, para hacerlo transitar de rupturas epistemológicas, hacia el levantamiento de nuevas estructuras (Aguilar, 2014), para que directivos y profesores puedan afrontar las tareas diarias de un modo más consciente, crítico y eficiente. Actualmente, el proceso de asesoramiento debe centrarse en mejorar el currículum y la organización escolar para que todos los estudiantes puedan tener éxito académico y los cambios sean sostenibles en el tiempo (Calvo et al., 2012). Esto supone un cambio de dirección en el modo de gestionar la organización, acompañando estos procesos, por un tipo de práctica basada en el asesoramiento (Monarca & Rappoport, 2013), donde la atención se centra en las acciones que impulsan el desarrollo y autonomía de la escuela en relación al mejoramiento educativo. En el fondo, la asesoría debería desplegar una visión objetiva y sistémica, desde una perspectiva teórica – práctica, donde se definen los rumbos y decisiones del plan de trabajo, a través de una estrategia formativa y sistemática, situada en un contexto profesional colaborativo, orientada al profesorado, basada en la escuela y centrada en el aprendizaje de los alumnos (Teemant et al., 2011). Entender así el asesoramiento facilitaría el desarrollo de las estrategias de intervención, con herramientas y técnicas adecuadas para que las acciones propuestas sean lo más efectivas posibles, para intervenir en los procesos que se dan en el aula o en la institución.

Desde esta perspectiva la evaluación es considerada como un integrante fundamental del proceso de asesoramiento ya que nos permite reingresar el conocimiento e información producida en la realidad que se aborda, para mejorar y fortalecer aquello que se ha medido (Román & Murillo, 2013). La evaluación hace posible la mejora continua de la asesoría y se puede organizar en cinco dimensiones: planificación, organización, ejecución, control e impacto del asesoramiento (Martínez & Hernández, 2015). Al proponer llevar a cabo un buen proceso de evaluación, se adopta una posición vinculada a la toma de decisiones a fin de mejorar el Programa de Asesoramiento Educativo y realizar una aproximación a una lógica de los planes basados en la evidencia (Schildkamp & Ehren, 2013; Ulloa & Manzanares, 2014). A través de dichos planes se podrá, por un lado, estipular el nivel de impacto de los cambios deseados en la práctica y, por otro, alcanzar cierto consenso sobre la valoración final del proceso de cambio, dando así sentido a todos los esfuerzos realizados.

En definitiva, los procesos de cambio y mejora educativos se encuentran estrechamente ligados tanto a los sistemas de creencias y asunciones compartidas establecidas en las organizaciones educativas como a los procesos de liderazgo reinantes. Además, los procesos de asesoramiento facilitan los procesos de mejora y la evaluación colabora en el desarrollo exitoso de dichos procesos.

Metodología

Este estudio tiene el carácter de una investigación de naturaleza exploratoria, por lo que se trabaja en una pequeña escala para identificar mediante datos empíricos aspectos fundamentales que den una visión general, de tipo aproximativo, de las valoraciones y percepciones de los directivos, docentes y asesores respecto a los Procesos de Asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) desarrollada en una comuna que ubicada en el extremo sur de Chile, que tiene una identidad territorial dotada de características especiales y únicas, que la diferencian de otros territorios del país.

Dicho análisis de tipo exploratorio es pertinente y necesario ya que esta temática no ha sido suficientemente abordada por la comunidad científica.

El método utilizado en esta investigación es de corte mixto, porque se aplican instrumentos del tipo cuantitativo y cualitativo, lo que significa que, aplicados en conjunto, se complementan y enriquecen la investigación (Hernández et al., 2003). En primer lugar, se adopta un carácter cuantitativo con el propósito de recoger datos acerca de la valoración del proceso de asesoramiento que tienen los profesores, directivos y asesores. En segundo lugar, se identifica la realidad utilizando el apoyo de registros narrativos sobre el fenómeno estudiado, lo cual otorga un carácter cualitativo al proceso. De este modo, un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas a fin de complementar datos, lo que permite ampliar la mirada y comprensión de la percepción de los distintos actores del proceso de asesoramiento.

Instrumentos: Cuestionarios

Se diseñó ad hoc el cuestionario denominado “Cuestionario sobre el proceso de asesoramiento” dirigido a directores, profesores y asesores basado en las siguientes dimensiones: Iniciación a la Asesoría, Plan de asesoramiento, Estrategias utilizadas por los asesores(as), Evaluación del plan de trabajo y Evaluación de la asesoría. Aunque el contenido del instrumento fue similar para los tres grupos de sujetos consultados, en el análisis se consideró la información diferenciada entre directores, profesorado y asesores.

Los encuestados respondieron según una escala tipo Likert, de nivel ordinal que se caracteriza por ubicar una serie de ítems con niveles de implementación que van desde el nivel Muy Deficiente (valor 1) al nivel Muy Bueno (valor 5).

Tabla 1

Mapa de valores considerados en la aplicación del instrumento cuantitativo

Nivel de implementación				
Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno
1	2	3	4	5

El puntaje se otorga de acuerdo al nivel que los usuarios consideraron el “desempeño” del plan de asesoramiento implementado en su respectiva unidad educativa.

Los instrumentos de elaboración propia tomaron como referentes a los siguientes: Fases y procesos del cambio educativo y del asesoramiento, (Hernández, 2005) y Proyecto SIRMEC (Bellei et al., 2010). A los cuestionarios diseñados se les aplicó el índice de validez de contenido (IVC), a través del juicio de 15 expertos (según Lawshe (1975) un IVC de 0,51 será adecuado cuando se hayan utilizado 14 expertos). Así el resultado de IVC para cada instrumento es el siguiente:

En el cuestionario inicial dirigido a los directivos se obtuvo un IVC de 0,78, por lo cual fueron eliminados dos ítems que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Con estas modificaciones, el cuestionario definitivo quedó compuesto por 50 ítems.

En el cuestionario inicial dirigido a los profesores se obtuvo un IVC de 0,78, pero fueron eliminados diez ítems, ya que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Con estas modificaciones, el cuestionario quedó compuesto por 41 ítems.

En el cuestionario inicial dirigido a los asesores se obtuvo un IVC de 0,80, pero fueron eliminados once ítems, ya que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Con estas modificaciones, el cuestionario definitivo quedó compuesto por 41 ítems.

A fin de analizar la consistencia interna de los cuestionarios, se llevo a cabo una aplicación piloto a sujetos similares a la muestra en sus lugares de trabajo, en la cual participaron 30

profesionales entre directivos (13), docentes (13) y asesores (4). Los resultados arrojaron un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0,82 para el cuestionario directivos, 0,92 para el cuestionario profesores y 0,85 para el cuestionario de los asesores.

Los datos obtenidos a través de la aplicación de los tres cuestionarios fueron analizados a través de sus dimensiones y respectivos indicadores. Posteriormente, se ingresaron los datos al programa SPSS versión 17.0 en español, se procedió a asignar un nombre y una etiqueta a cada variable en estudio, se identificó el tipo de variable y posteriormente, se definió los posibles valores y las etiquetas de los mismos. Seguidamente, calculamos y describimos las medidas de tendencia central: la mediana y moda. Las cuales nos entregan los puntos de referencia para interpretar las valoraciones de los encuestados que se obtienen de los cuestionarios, y comparar los resultados medios de los profesores, directivos y asesores.

De este modo, se extrajeron las principales conclusiones que permitieron dar respuesta a los objetivos de esta primera fase investigativa cuantitativa. Producto de este proceso, se generaron nuevas preguntas para la fase cualitativa de la investigación.

Instrumentos: Entrevistas

Las entrevistas individuales dirigidas tanto a directivos como a profesores y asesores fueron semi-estructuradas y los guiones se diseñaron de acuerdo a las cinco dimensiones que dieron origen al cuestionario, con la intención de organizar la información de forma clara y coherente a los objetivos que han guiado este estudio. El siguiente cuadro recoge el guión de entrevista utilizado (para directivos, profesores y asesores).

Tabla 1

Preguntas por actor dimensión: Iniciación a la Asesoría

Dimensión: Iniciación a la Asesoría: Se indaga sobre sucesos relevantes en la búsqueda, selección y tipos de asesoría que se han contratado.		
Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Cómo buscan y seleccionan un servicio ATEs?	¿Cómo buscan y seleccionan un servicio ATEs?	¿Cómo los buscan y seleccionan como servicio ATEs?
¿Qué nivel de participación tienen en la selección de una ATE?	¿Qué nivel de participación tienen en la selección de una ATE?	¿Quiénes participan en la selección de la ATE?
¿Qué tipos de asesoría ha participado?	¿Qué tipos de asesoría ha participado?	¿Qué tipos de asesoría ha entregado?

Tabla 2

Preguntas por actor dimensión: Plan de Asesoramiento

Dimensión: Plan de Asesoramiento: Busca conocer si el plan de trabajo es revisado por el equipo directivo/docentes antes de comenzar la asesoría, con el fin de aportar para su optimización. Además se consulta por el perfil que debería tener el asesor(a) y los canales de comunicación.		
Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Conocen el plan de trabajo antes de comenzar con la asesoría?	¿Conocen el plan de trabajo antes de comenzar con la asesoría?	¿Da a conocer el plan de trabajo antes de comenzar con la asesoría?
¿Cuál debería ser el perfil del asesor?	¿Cuál debería ser el perfil del asesor?	¿Cuál debería ser el perfil del asesor?
¿Cómo son los mecanismos de comunicación?	¿Cómo son los mecanismos de comunicación?	¿Cómo son los mecanismos de comunicación?

Tabla 3

Preguntas por actor dimensión: Estrategias utilizadas por los asesores(as)

Dimensión: Estrategias utilizadas por los Asesores: Ver si estas estrategias son coherentes con el plan de mejora de los establecimientos, como se imaginan un asesoramiento ideal y cuales son las estrategias más utilizadas por los asesores.		
Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿El asesoramiento recibido es coherente con el plan de mejora?	¿El asesoramiento recibido es coherente con el plan de mejora?	¿El asesoramiento entregado es coherente con el plan de mejora?
¿Cómo debería ser un proceso de asesoramiento ideal?	¿Cómo debería ser un proceso de asesoramiento ideal?	¿Cómo debería ser un proceso de asesoramiento ideal?
¿Qué estrategias son más utilizadas por los asesores?	¿qué estrategias son más utilizadas por los asesores?	¿qué estrategias utilizan más en las actividades de asesoramiento?

Tabla 4

Preguntas por actor dimensión: Evaluación del Plan de Trabajo

Dimensión: Evaluación del Plan de Trabajo: Se indaga en cómo se evalúa el cumplimiento del plan de trabajo de la asesoría y si han ayudado a mejorar los puntajes SIMCE.		
Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Se cumplen los objetivos y productos propuestos?	¿Se cumplen los objetivos y productos propuestos?	¿Cumplen los objetivos y productos propuestos?

Tabla 5

Preguntas por actor dimensión: Evaluación de la Asesoría

Dimensión: Evaluación de la Asesoría: Se busca conocer la valoración sobre el asesoramiento recibido en relación a su utilidad y si deja capacidades instaladas. Además de indagar sobre la cultura del asesoramiento.		
Preguntas directivos	Preguntas profesores	Preguntas asesores
¿Considera útil el asesoramiento recibido?	¿Considera útil el asesoramiento recibido?	¿Considera útil el asesoramiento realizado?
¿Cómo evalúa el asesoramiento?	¿Cómo evalúa el asesoramiento?	¿Cómo es evaluado el asesoramiento por parte de los establecimientos?
¿El asesoramiento ha ayudado a mejorar los puntajes SIMCE?	¿El asesoramiento ha ayudado a mejorar los puntajes SIMCE?	¿El asesoramiento que han brindado ha ayudado a mejorar los puntajes SIMCE?
¿Dejan capacidades instaladas?	¿Dejan capacidades instaladas?	¿Consideran que dejan capacidades instaladas?
¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?	¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?	¿Existe una cultura en relación al asesoramiento?

Para la realización del análisis de las entrevistas se diseñó el sistema de códigos y subcódigos, los cuales se ajustan a los datos y no a la inversa.

Tabla 7

Sistema de categorías para el análisis

Código	Subcódigo
Iniciación a la Asesoría	Contratación de una ATE
	Nivel de participación en la selección.
	Tipos de asesorías contratadas
Plan de Asesoramiento	Elaboración del plan de trabajo
	Perfil del profesional del asesor
	Mecanismos de Comunicación
Estrategias Utilizadas por los asesores(as)	Coherente con el plan de mejora
	Proceso de asesoramiento ideal
	Estrategias
Evaluación del Plan de Trabajo	Cumplimiento de objetivos y productos planteados
Evaluación de la Asesoría	Utilidad
	Capacidades Instaladas

Con el conjunto del material recogido, se elaboraron informes descriptivo-analíticos por cada dimensión, cuyos focos de análisis fueron precisamente los procesos que experimentaron las escuelas en cada una de las dimensiones y las interpretaciones que los actores daban a dichos procesos. Se trató de un análisis temático, que combinó las diferentes fuentes, en busca de patrones de similitud y contraste entre los actores en relación al proceso de asesoramiento.

Selección de la Muestra

Se optó por trabajar con la Corporación Municipal de Punta Arenas, porque actualmente tiene una matrícula de un 55,44% de la población total en edad escolar y el 100% de sus establecimientos están adscritos a la Ley Sep.

De un universo de 34 establecimientos la muestra finalmente quedó constituida por los 17 establecimientos educacionales que cumplían los siguientes criterios:

- Pertenecían a la comuna de Punta Arenas y se encontraban en el sector urbano.
- Impartían enseñanza básica y eran beneficiarios de la subvención preferencial.
- Formaban parte de un Sostenedor Municipal.
- Contaban con contratos de una ATE.

El sostenedor contrató en el 2008 dos ATEs de la Región Metropolitana que permanecieron hasta el año 2012 y una ATE regional. Esta ATE asesoró a todas las escuelas de la comuna Punta Arenas y realizaba jornadas de trabajo de dos días de duración una vez al mes a cada centro. El propósito fue iniciar y sostener procesos de mejoramiento educativo especialmente en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, asignaturas en las que se utilizaron evaluaciones diagnósticas. Igualmente se realizó una propuesta metodológica que apuntaba a incrementar los resultados de aprendizaje de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas del SIMCE.

Para seleccionar a los directores y docentes, se optó por un muestreo no probabilístico intencional. En los asesores, se utilizó un muestreo por accesibilidad. A continuación se detallan las muestras:

Directivos

Con un universo de 68 directivos y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente, quedó constituida por 36 directivos que han participado en procesos de asesoramiento. Los criterios de selección fueron:

- Haber participado en un proceso de asesoramiento educativo.
- Permanencia, de al menos 3 años en el establecimiento.

Tabla 8

Muestra Directivos de establecimientos municipales

Muestra de directivos de escuelas municipales	Universo	Muestra	Responden
Total directivos	68	36	36

Profesores

Con un universo de 124 profesores y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente, quedó constituida por 54 docentes que han participado en procesos de asesoramiento. Los criterios de selección fueron:

- Haber participado en un proceso de asesoramiento educativo.
- Trabajar en el 1° ciclo básico.
- Permanencia de, al menos 3 años en el establecimiento.

Tabla 9

Muestra de profesores de escuelas municipales

Muestra de profesores de escuelas municipales	Universo	Muestra	Responden
Total profesores	124	54	54

Asesores

Con un universo de 7 asesores y aplicando criterios de selección, la muestra finalmente, quedó constituida por 4 asesores. El criterio de selección de la muestra fue:

- Haber participado en procesos de asesoramiento.

Tabla 10

Muestra de asesores

Muestra de asesores	Universo	Muestra	Responden
Total asesores	7	7	4

Para la fase cualitativa se entrevistó a 17 directivos, 17 profesores y 3 asesores, que fueron elegidos al azar entre aquellos que habían contestado el cuestionario de la fase intensiva previa.

Con el objetivo de preservar la información obtenida de cada establecimiento educativo se procedió a realizar un proceso de anonimización tanto de las escuelas, como de directivos, profesores y asesores que consistió en:

El caso de las escuelas se realizó un ordenamiento aleatorio, para luego asignarles la sigla M y el número de orden. Ejemplo: Escuela M – 1.

El caso de los directivos y profesores se asociaron con sus respectivos establecimientos de la siguiente manera: Profesor, Escuela M – 1 y Directivo, Escuela M – 1.

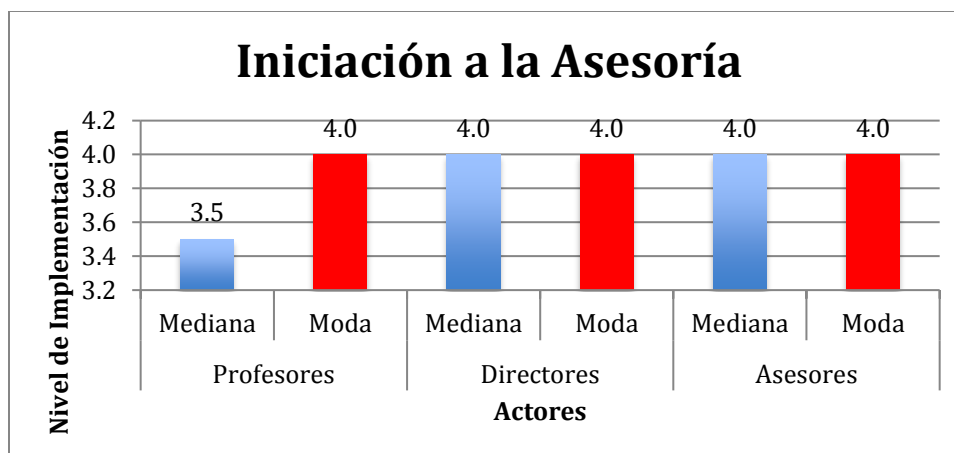
En el caso de los asesores se realizó un ordenamiento aleatorio y posteriormente se asignó un número de orden a cada uno de ellos. Ejemplo: Asesor(a) – 1.

Resultados

A continuación se sintetizan los principales hallazgos del estudio. Primero, se describen los resultados de cada una de las cinco dimensiones y sus respectivos indicadores, mostrando la valoración de los actores con respecto al proceso de asesoramiento. En segundo lugar, se indaga sobre las percepciones de los profesores, directores y asesores, para comprender la particularidad de cada dimensión desde sus descripciones e interpretaciones.

Dimensión Iniciación de la Asesoría

Búsqueda y selección de una ATE, para el asesoramiento a los establecimientos educacionales en temas referidos a los aprendizajes de los alumnos, organización, proyectos curriculares, etc.

Gráfico 1: *Dimensión Iniciación a la Asesoría/ actores*

Ante la gráfica, podemos decir que la dimensión Iniciación a la Asesoría, la categoría que más se repitió fue "Bueno" representada por un 50%, tanto por los profesores, directivos y los asesores. El 50% de los directivos y asesores está por encima del valor 4 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En el caso de los profesores el 50% está por encima del valor 3,5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. Las puntuaciones de los distintos actores tienden a ubicarse en valores elevados.

En las entrevistas, los tres actores coinciden en que la selección de las ATEs la realiza el sostenedor, respondiendo a las necesidades de la comuna y no necesariamente, a las particulares de las escuelas. Lo que se puede apreciar en el siguiente comentario: "... Ninguna ATE elegimos, es algo impuesto por el sostenedor, nosotros sólo acatamos y ejecutamos en lo que se nos solicita, en cuanto a calendarización, asistencia a reuniones, pero nunca hemos tenido una incidencia en la selección de las ATE" (Directivo, escuela M-3). Esto va en contra de lo que debería ser la selección de una asesoría, que debe involucrar la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa y contratar la ATE que más se adecue a sus necesidades (Bellei et al., 2010a), respondiendo de este modo a la pertinencia del contexto de cada establecimiento, y de ahí articular con los objetivos comunales. Pero como se aprecia en el siguiente comentario: "sólo indicamos nuestras áreas críticas y en base a eso, en conjunto con la UTP, la dirección y el sostenedor, se ven las situaciones favorables para mejorar y ellos buscan el asesoramiento" (Profesor, Escuela E-8). Lo que indicaría que las ATEs toman en cuenta los intereses y necesidades que les transmite el sostenedor, y queda la duda si el plan de asesoramiento está contextualizado a los planes de mejora de los establecimientos educacionales.

Los actores entrevistados coinciden en que las asesorías están enfocadas a las asignaturas que se consideran claves dentro del Plan de Mejora: "principalmente, están referidas al diagnóstico de las asignaturas de Lenguaje y Matemática. Ellos hacían una especie de mejoramiento..." (Profesor, escuela E-6), en un contexto de un modelo estandarizado para todas las escuelas. Esto se debe en gran parte a que cuando se inicia el Proceso de Asesoramiento, es el Sostenedor quien plantea las necesidades y objetivos en los que se debe focalizar la asesoría por la presión de incrementar los resultados SIMCE. Este accionar es visto por los directivos y profesores como una imposición que les resta autonomía y genera resistencia en la comunidad escolar (Assaél et al., 2012). En la práctica, no se puede solucionar desde afuera los problemas de los directivos y profesores, ya que la solución de los problemas están dentro de las escuelas (Ibernon, 2007).

Dimensión Plan de Asesoramiento

Definición de un plan de trabajo, especificando la duración total de la asesoría, las fases de implementación y los plazos estimados, así como los productos comprometidos.

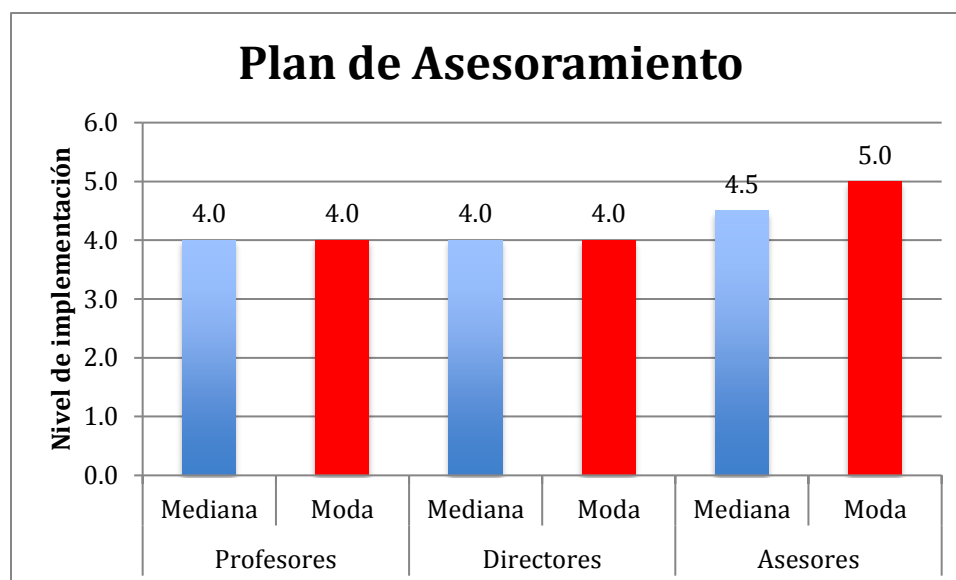


Gráfico 2: Dimensión Plan de Asesoramiento/ actores

Ante la gráfica, podemos decir que el Plan de Asesoramiento, la categoría que más se repitió fue "Bueno" representado por un 47% por profesores y un 42% de los directivos. En cambio, los asesores indicaron un Muy Bueno con un 66%. El 50% de los profesores y directivos está por encima del valor 4 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En el caso de los asesores el 50% está por encima del valor 4,5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. Si bien las puntuaciones de los distintos actores tienden a ubicarse en valores elevados, existe un porcentaje significativo de profesores y directivos que tiene valoración distinta. Esto se debe a que las ATEs son impuestas por el sostenedor y tienen planes de asesoramiento estandarizados, que no responden a las necesidades reales de los establecimientos.

En las entrevistas los profesores indican que casi no tienen participación en la elaboración del Plan de Asesoramiento, y que sólo lo conocen una vez que se comienza a implementar en el establecimiento. Muy similar es el discurso de los directivos, los que también indican que la participación en la elaboración del Plan de Asesoramiento sólo se da cuando ellos seleccionan las ATEs. Por su parte, los asesores mencionan que es importante que los asesorados conozcan el Plan de Asesoramiento antes de comenzar a trabajar, independientemente de si tienen opción de retroalimentar, lo que se puede apreciar en el siguiente comentario: “Sí, nosotros partimos primero con una inducción del modelo en general, luego viene la inducción de los materiales pedagógicos que se utilizan, y luego se establece un cronograma anual de trabajo” (Asesora 2). Aquí el liderazgo del director es importante, ya que determina tanto su implantación inicial como su desarrollo (Gairín & Rodríguez, 2011), para que se vaya articulando su plan de mejora.

En las entrevistas, los actores coinciden en las características que debería tener el Perfil del Asesor ideal:

- Que posea conocimientos pedagógicos y disciplinarios.
- Que posea conocimientos sobre el Proceso de Asesoramiento.

- Que deje capacidades instaladas.
- Que conozca el contexto.
- Que posea diversidad de metodologías y estrategias.
- Que sea una persona empática.
- Que sea proactivo y que tenga competencias comunicativas.
- Que se desenvuelva en el aula.

Las discrepancias están en que los asesores dan más importancia a la formación académica y a la experiencia directiva, específicamente a aspectos como: poseer un postgrado, tener experiencia profesional como Jefes Técnicos y formar parte de una ATE. En el caso de los directivos y docentes, a éstos les interesaría un docente con reconocimiento en el aula, por ejemplo, que tenga excelencia pedagógica, característica que lo valida antes sus pares dando credibilidad al trabajo que se va a realizar. Lo que se puede apreciar en el siguiente comentario: “Una persona que trabaje en el aula, porque muchas veces nos pasó, que ellos no conocen la realidad, son sólo personas que trabajan en la universidad. Que no venga solamente a imponer cómo tenemos que trabajar, sino que se base en la realidad que vive cada colegio y que sea empático, no se trata que uno no quiera implementar estrategias innovadoras, pero hay situaciones que cuestan y necesitamos más acompañamiento...” (Profesor, Escuela M-10). De este modo los profesores, no ven el asesoramiento como un proceso interactivo que cumpla una función de liderazgo pedagógico sobre la base de la implicación y participación de todos los miembros de la escuela, y por lo tanto, tampoco facilitaría la reflexión pedagógica y la mejora del proceso educativo.

Por otra parte, los asesores refieren que si el proceso de implementación del plan de trabajo es conocido por la comunidad educativa, puede facilitar su puesta en marcha. En relación a lo anterior, la crítica de los profesores se focaliza en los mecanismos de comunicación, los cuales son conocidos una vez implementado el Plan de Asesoramiento, y se refieren a los medios de comunicación como el correo electrónico, la coordinación con UTP y al cronograma de trabajo.

La apreciación de los directivos es similar a los docentes. Lo que se puede apreciar en los siguientes comentarios: “Eso queda establecido con la Jefa de UTP, nos dice las fechas en las cuales van a venir, qué van a hacer, y eso. Con respecto a la ATE nos comunicábamos por correos electrónicos, donde ellos nos informaban, y aparte por medio de la UTP” (Profesor, Escuela M – 7). “Los mecanismos de comunicación son buenos, correos, teléfonos, personalmente vienen, se mantienen en contacto con nosotros...” (Directivo, Escuela M – 17). Si los canales de comunicación son claros, los equipos de asesores ATE debieran tener una cercanía y buena llegada con los docentes, en base a relaciones transparentes y confiables (Caroca et al., 2010) sobre la base de la implicación y participación de todos los miembros de la escuela.

Dimensión Estrategias Utilizadas por los Asesores.

Son las estrategias que utiliza el asesor(a) para apoyar en el ámbito profesional a los directivos y docentes en las actividades de planificación, desarrollo, conducción y evaluación, además de dar respuesta a situaciones emergentes, sin olvidar las tareas de informar, monitorear y mantener una comunicación efectiva con los asesorados (Ramírez, 2007).

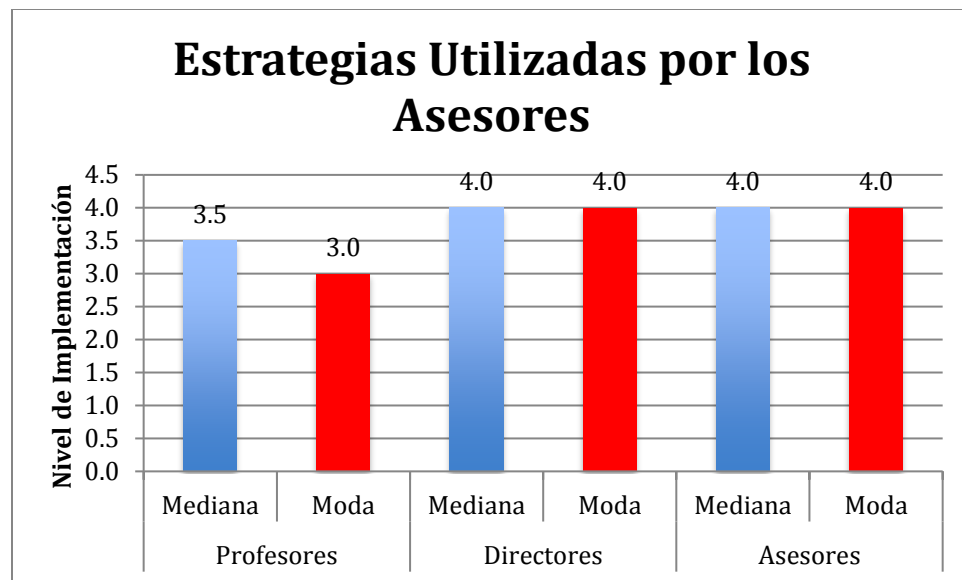


Gráfico 3: *Dimensión Estrategias utilizadas por los Asesores/ actores*

Ante la gráfica, podemos decir que en las Estrategias utilizadas por los Asesores, la categoría que más se repitió fue "Bueno" representada por un 50%, tanto por los directivos y asesores, en cambio los profesores indicaron un "Regular" con un 45%. El 50% de los directivos y asesores está por encima del valor 4 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En el caso de los profesores el 50% está por encima del valor 3,5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. Las puntuaciones de los distintos actores tienden a ubicarse en valores medios y elevados. Se destaca la baja valoración que los profesores otorgan a las Estrategias utilizadas por los Asesores. Estos datos nos muestran que si el asesor no tiene las estrategias que sean contextualizadas a las necesidades de los asesorados y habilidades para llegar a ellos, motivarlos e interesarlos, difícilmente va hacerlos partícipes del proceso de asesoramiento desarrollado en la escuela.

En la fase intensiva, los asesores reconocen que utilizan estrategias metodológicas sin conocer los planes de mejora. Así y todo, un grupo de docentes están conforme con ellas. Otros opinan que no son muy pertinentes y que algunas actividades han quedado inconclusas, pero todas están enfocadas al SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que mide el dominio de los estudiantes en temas del currículo escolar.

Por tal motivo los asesores promueven un modelo de trabajo que da soluciones pedagógicas en torno a estas dos asignaturas e indican que no tienen incidencia en el Plan de Mejora: "el colegio lo elabora, pero va a repercutir según las metas de cada colegio, todos contratan ATEs por querer subir los resultados, ¿pero cómo se relaciona? Depende de lo que nosotros queremos instalar, nuestro foco en las asesorías son las prácticas educativas, para hacer mejoras en el aula, mientras sea sistemático el resultado va a venir por añadidura" (Asesora, 1). En la práctica terminan por imponerse las ATEs con su modelo estandarizado de asesoramiento. Desde esta perspectiva, se considera a los directivos y profesores como parte del problema. Entonces, para que exista un proceso de mejora, esto tiene que cambiar y empezar a ver a estos actores como parte de la solución (Cordero et al., 2015) a través de un modelo de planificación flexible y participativo, que implique dar respuesta a las circunstancias cambiantes de las escuelas.

Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo

Se llevará a cabo al final de la asesoría y se evaluarán las actividades realizadas y si se cumplieron los objetivos propuestos en el plan de trabajo.

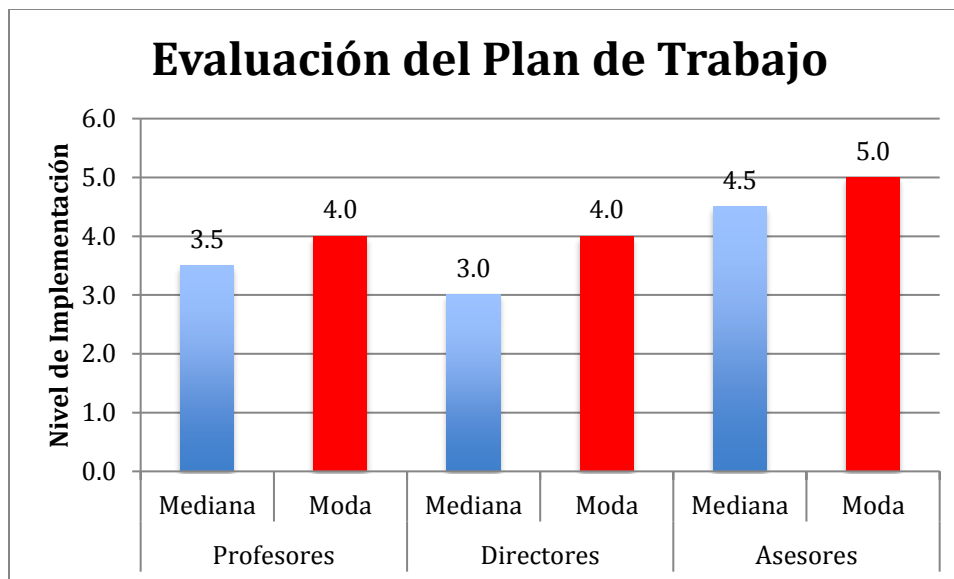


Gráfico 4: *Dimensión Evaluación del Plan de Trabajo/ actores*

La gráfica, nos informa que la categoría que más se repitió en la Evaluación del Plan de Trabajo fue "Bueno" representada con un 44% por los profesores y con un 40% por los directivos.

En cambio, los asesores indicaron un "Muy Bueno" con 33%. El 50% de los profesores está por encima del valor 3,5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. Los directivos el 50% está por encima del valor 3,0 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En el caso de los asesores el 50% está por encima del valor 4,5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. Las puntuaciones de los distintos actores tienden a ubicarse en valores medios y elevados. Destaca los bajos porcentajes a la valoración positiva en la Evaluación del Plan de Trabajo por parte de profesores y directivos. El motivo se debe a que ellos no observan que se produzcan grandes cambios en las escuelas como producto del asesoramiento, al menos no son profundos, es decir, no afectan a la totalidad de la organización.

De acuerdo con las entrevistas, en relación al cumplimiento de objetivos y productos, los tres actores coinciden en que se cumplen los objetivos acordados en el "contrato o plan de trabajo", como se observa en el siguiente comentario: "en el colegio sí, sí hemos trabajado y se ha respetado lo que está comprometido en el plan de trabajo" (Profesor, Escuela M – 4). De hecho, el formato del PM-SEP exige que se explicita el/los producto(s) que se espera de la contratación de la ATE (Treviño et al., 2009). Pero existe discrepancia con los asesores respecto a los productos obtenidos, donde profesores y directivos cuestionan su calidad final. En especial porque, no se aprecian resultados significativos en las evaluaciones estandarizadas en las escuelas que han sido asesoradas desde el 2008.

Sin embargo, los tres actores coinciden en las entrevistas en que se les han aplicado los mismos instrumentos para evaluar el Plan de Trabajo: Encuestas de satisfacción de las ATEs y Evaluación en la Web del registro ATE, que mide el grado de cumplimiento del contrato, plazos y productos, logros de los objetivos, entre otros (Mineduc, 2011), donde se hace más hincapié en las

percepciones de los profesores y directivos en relación al asesoramiento, lo que se puede apreciar en el siguiente comentario: “Que yo sepa la verdad, es que no hay instrumentos propios para evaluar las ATEs. Pero sí nos pasan encuestas de satisfacción, para evaluar su desempeño” (Profesor, Escuela M – 17). En definitiva, los profesores y directivos no utilizan instrumentos propios, solos los sugeridos por el MINEDUC para evaluar las ATEs. No obstante, existe un grado de satisfacción positivo en relación al servicio recibido: “Sí, el servicio en general es bueno, uno debe ver el asesoramiento como un apoyo al trabajo en la escuela. Quedarse con lo mejor de cada una de ellas y armar un esquema propio, ver con los colegas que se puede mejorar, para hacerla lo más pertinente a nuestra realidad” (Directivos, Escuela M – 15). Lo cual coincide con otras experiencias, que las asesorías aportan cierto orden a la gestión escolar y ayudan en la estructuración del trabajo coordinado (Bellei et al., 2010a).

Dimensión Evaluación de la Asesoría

Una evaluación con el fin de retroalimentar intervenciones posteriores del mismo tipo, debiéndose recoger dichas valoraciones para identificar las variables que inciden en el desarrollo del proceso de asesoramiento, para así, poder adoptar las medidas dependiendo de los resultados obtenidos.

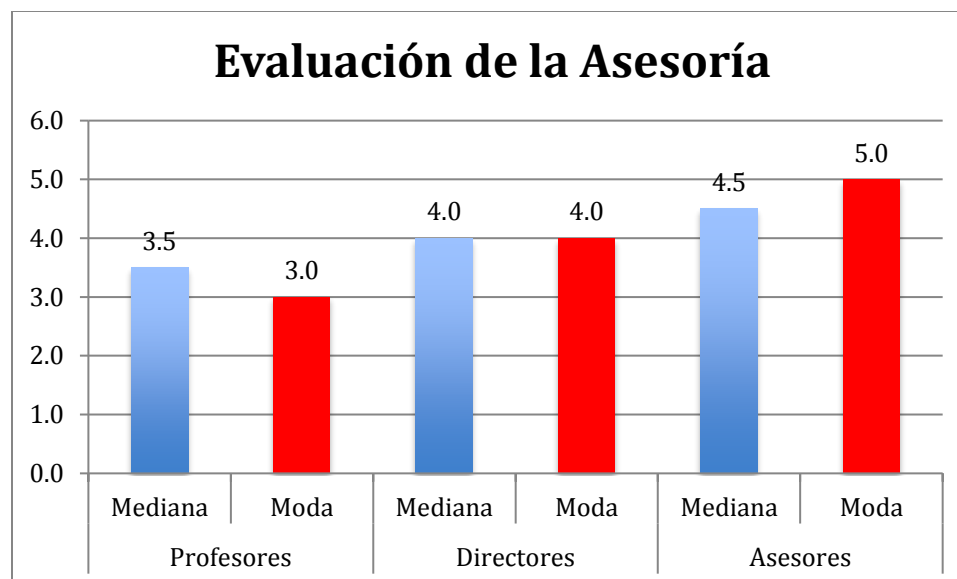


Gráfico 5: *Dimensión Evaluación de la Asesoría/ actores*

Los datos reflejados en la gráfica ilustran que en la Evaluación de la Asesoría la categoría que más se repitió fue “Regular” representada por un 51%, por los profesores, en cambio los directivos indicaron con 45% un “Bueno”, y los asesores indicaron con un 66% un “Bueno”. El 50% de los profesores está por encima del valor 3,5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. Los directivos el 50% está por encima del valor 4,0 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. En el caso de los asesores el 50% está por encima del valor 4,5 y el restante 50% se sitúa por debajo de este valor. Las puntuaciones de los directivos y asesores tienden a ubicarse en valores elevados. La baja valoración de los profesores se debe a que los cambios que se visualizan son de carácter superficial, que podríamos denominar de carácter instrumental, donde el apoyo externo radica en

mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, específicamente aumentar los puntajes en las pruebas SIMCE, y que evidentemente, se transforma en el principal objetivo de las ATE.

Al igual que en las entrevistas anteriores, los distintos actores tienen diferentes miradas con respecto a la utilidad del asesoramiento. Desde el punto de vista de los asesores, la utilidad estaría focalizada a cumplir las metas SIMCE y a dejar capacidades instaladas en los establecimientos educacionales. Entre los profesores no existe consenso, pues mientras algunos lo ven como un mero proceso de seguimiento y monitoreo: “no, no los considero útiles, vienen sólo a evaluar, y no hay una retroalimentación ¿Cómo ellos pretenden mejorar ese aprendizaje que no se logró?” (Profesor, M – 8), otros piensan que es una instancia de retroalimentación para sus prácticas pedagógicas. En el caso de los directivos, visualizan la utilidad del asesoramiento desde el punto de vista organizativo, que en cierta medida igual ayuda al logro de objetivos, pero preocupa la poca flexibilidad del servicio de asesoramiento con el contexto de la escuela y el desarrollo de capacidades autónomas en los docentes (Irarrázaval et al., 2012). Ello repercute directamente en el SIMCE ya que las ATEs indican que impulsan cambios en las metodologías para mejorar los puntajes de esta prueba, pero los docentes y directivos no notan mejoras significativas. Lo constatamos con los siguientes comentarios: “... y a pesar de ser la ATE que ha tenido más larga data de permanencia con nosotros, no... no hemos visto resultados significativos en el SIMCE...” (Profesora, Escuela M – 2) y “a pesar de haber recibido asesoramiento durante varios años, los resultados SIMCE no han mejorado...” (Directivo, Escuela M – 8). Lo anterior hace difícil que se valide la asistencia técnica educativa, pues ésta tiene que demostrar no sólo un nuevo discurso, sino nuevas prácticas de aula más efectivas y pertinentes para los desafíos pedagógicos que ellos enfrentan diariamente y que van más allá de las pruebas estandarizadas.

Al profundizar en las entrevistas queda al descubierto la baja participación de los profesores en este proceso y con un sentimiento de “sacar adelante” el Plan de Asesoramiento y el Plan de Mejora. Pero los directivos indican “Lo que yo he visto es útil para organizar y guiar el trabajo de los profesores, que tenga claras sus metas y no se alarguen demasiado en un objetivo o un contenido... pero en cuanto al logro de resultados no he visto ninguna mejora”. En el fondo, los procesos de asesoramiento buscan resultados predecibles y aplican estrategias estandarizadas con pocos fundamentos (Rodríguez, 1997), los cuales no convencen a los asesorados.

Esta forma tan limitada de entender la asesoría repercute en la calidad de su práctica y con ello difícilmente se estarían dejando capacidades instaladas, que es uno de los objetivos de la Asistencia Técnica Educativa (CIAE, 2010). Otra limitación proviene de una condición estructural y que es la organización del asesoramiento que emana de una autoridad centralizada como el Sostenedor, lo cual dificulta implementar acciones y programas pertinentes a las necesidades de las escuelas.

La tarea no sólo descansa en las ATEs y el sostenedor, sino que es un proceso que la escuela debe conducir y liderar (Barrera et al., 2014), para lograr la tan ansiada mejora educativa a través de la implementación de su plan de mejoramiento.

En líneas generales, de acuerdo a los resultados obtenidos podemos indicar lo siguiente acerca de los centros estudiados:

En los servicios ATEs, predomina la imagen de las escuelas como organizaciones homogéneas, donde el rol del asesor suele estar al servicio de programas de innovación estandarizados y muchas veces según los discursos de los entrevistados, el comportamiento de la demanda, en la mayoría de los casos, se distancia de las necesidades reales de los establecimientos educacionales (Barrera et al., 2014). Al parecer, las instituciones asesoras no toman en cuenta los componentes culturales de las escuelas al momento de iniciar la asistencia técnica.

El asesoramiento está enfocado principalmente en la mejora de resultados de las asignaturas de Lenguaje y Matemática, correspondiendo a las metas comprometidas con el MINEDUC; Se deja

en segundo plano la línea de gestión del modelo de la Ley SEP que pretende instalar una cultura de mejora abierta al cambio y las innovaciones.

Es evidente que el servicio tiende a concretarse en una definición de un asesoramiento intervencionista, en un modelo de médico–paciente, el cual diagnostica el problema de la escuela y proporciona la solución (Osse & González, 2010), poniendo el acento en los resultados académicos por sobre el proceso de mejora institucional. Este tipo de trabajo no permite el desarrollo profesional de los profesores, entendido a través de acciones de capacitación que permitan el desarrollo y fortalecimiento de las competencias pedagógicas y de gestión de los asesorados.

El sostenedor contrata un “modelo” de asesoramiento, es decir, acuerda con una o dos ATEs un plan de trabajo preestablecido para toda la comuna, con el propósito de abaratar costos, porque si cada escuela contrata su ATE el precio sería mayor. En este contexto, debería existir una mayor articulación entre el sostenedor, director y docentes en la contratación de una ATE (Barrera et al., 2014), para dar cuenta de un trabajo de construcción colectiva, que busca instalar una cultura de mejora organizacional de la escuela e incrementar los aprendizajes de sus alumnos.

Conclusiones

Como se decía en la introducción, el objetivo del artículo es analizar la valoración y la percepción de los directivos, docentes y asesores respecto a los Procesos de Asesoramiento desarrollados en el marco de la Ley SEP. Por lo tanto, las reflexiones finales reflejan hasta qué punto la investigación realizada ha respondido a la meta propuesta:

En definitiva, las valoraciones positivas de los tres actores que respondieron los cuestionarios evidencian una evaluación complaciente, lo cual se puede inferir que no manifiestan una crítica en relación al proceso de asesoramiento que está ocurriendo en sus establecimientos educacionales.

De manera específica, se han identificado las siguientes conclusiones en las dimensiones del asesoramiento:

La investigación reveló que en la dimensión Iniciación a la Asesoría, preocupa el “Diagnóstico” que debe responder a las particularidades de sus estudiantes y a las necesidades institucionales. En especial, porque todas las escuelas participantes son “emergentes”. En esta condición se debe presentar un Plan de Mejora detallado, que sea justificado a través de un diagnóstico coherente con las necesidades detectadas, donde además se comprometan niveles específicos de aprendizaje que los niños deben alcanzar al finalizar la implementación de las acciones del PM (Assaél et al., 2012). Es una vía para alcanzar la calidad educativa que lejos de ser impuesta y definida a priori por una ATE, surja de las necesidades propias que la comunidad atendiendo a sus peculiaridades y aspectos culturales diferenciadores.

Según la información recopilada, es posible inferir que los docentes consultados se sienten marginados del proceso de selección y contratación de la ATE, aunque estos participan de reuniones con el cuerpo directivo. Es el sostenedor quien evidencia un rol impositivo al contratar la asesoría sin tomar en cuenta la opinión de la comunidad educativa. Investigaciones recientes ponen de manifiesto, que cuanto más involucrado esté el director, más pertinente será la asesoría y existirá un mayor control del proceso (Barrera et al., 2014).

Por otro lado, que el sostenedor contrate siempre a las mismas ATEs, no ocurriría hoy en día con la actual Ley de Inclusión (20845), que se refiere al sistema de funcionamiento ATE. Por ejemplo, el art. 3 inciso V) “tratándose de servicios de personas o entidades técnicas pedagógicas [...] sólo podrán ser contratadas si sus servicios se encuentran certificados por el Ministerio de Educación y han sido adjudicados por medio de licitación o concurso público, según corresponda” y deberán ser personas jurídicas sin fines de lucro en el plazo de 3 años. Así como rendición de

cuentas a la Superintendencia de Educación en relación a lista de ATEs con que se trabaja. Lo cual ayudará a transparentar el proceso de contratación de ATEs.

En la dimensión Plan de Asesoramiento, queda claro la falta de un aprendizaje del sostenedor y director de negociar las condiciones de contratos de los Planes de Asesoramiento, para que apunten a las necesidades reales del establecimiento, ya que estos actores tienen la capacidad de identificar sus carencias y ámbitos de mejora, de consultar a sus docentes e invitarlos a hacerse parte del proceso de asesoramiento para que los cambios sean coherentes y existan efectos positivos. Esto queda en evidencia por ejemplo en los “Mecanismos de Comunicación y Seguimiento”, sea el correo electrónico el medio de comunicación más utilizado por los directivos y profesores con los asesores; y sólo unos pocos establecimientos realizan reuniones de coordinación y retroalimentación de las visitas al aula, reflejando la poca sistematicidad en el seguimiento de las acciones implementadas en el asesoramiento. Lo anterior provoca algunas diferencias respecto de lo que se diseñó originalmente, los tiempos y cambios de actores en la interacción en el proceso de asesoramiento, lo que repercute en el efecto de la ATE sobre la escuela. Esto nos indica que los mecanismos de comunicación deben ampliarse y tener la cualidad de integrar a todos los actores, propiciando que interactúen en todos los niveles de la organización. Cualquier acción comunicativa puede afectar el funcionamiento de la asesoría a través de la creación de ambientes de trabajo positivos o negativos, lo que va a tener una influencia directa y decisiva en el logro de las metas planteadas en los planes de mejora de la organización y el plan de asesoramiento de la ATE.

La dimensión Estrategias utilizadas por los Asesores, se consideran como poco flexibles y descontextualizadas al quehacer docente. Además en el estudio se ha podido observar que las asesorías son muy homogéneas y las estrategias más utilizadas en el asesoramiento giran en torno a tres grandes ejes: Diagnóstico, Lenguaje y Matemática. Estos tres ejes se trabajan a través de: Planificaciones, modelamientos de acciones pedagógicas, elaboración de material didáctico, acompañamiento al aula y evaluaciones de diagnóstico y proceso. A partir de esto, es posible afirmar que falta fortalecer los espacios de participación, donde se considere la mirada de los docentes involucrados en este proceso.

Estas estrategias apuntan a servicios acotados y prácticos focalizados principalmente en tácticas que preparan a los estudiantes para rendir las pruebas SIMCE y así poder aumentar sus puntajes. Esto les ha valido que los profesores las perciban como empresas que venden una receta para aumentar puntajes SIMCE y no como un apoyo a la mejora de sus prácticas pedagógicas e incrementar los resultados de aprendizaje de los alumnos más vulnerables y en este sentido, alinearse a la Ley SEP.

En la evaluación del Plan de Trabajo, que debería incluir procedimientos de evaluación del proceso y verificar si los objetivos propuestos se cumplieron. En esta dimensión preocupa la poca “satisfacción del servicio recibido”, pues si bien los entrevistados valoran ciertos cambios a nivel de procedimientos, los resultados del Plan de Asesoramiento a pesar las acciones implementadas y los esfuerzos desplegados, existe una notoria baja apreciación en relación a los resultados académicos logrados por sus alumnos (SIMCE). Además, el estudio dejó en evidencia que ninguna institución educativa utiliza instrumentos propios para evaluar el asesoramiento, dejando de lado una evaluación técnica de la intervención y que permita una búsqueda conjunta de soluciones a los problemas detectados. Por este motivo todos los actores del establecimiento involucrados en el asesoramiento, deberían consensuar, como elemento clave la evaluación del servicio recibido (Miranda et al., 2015), para evaluar y reflexionar sobre la práctica asesora, lo que ayudaría a la comunidad educativa en la toma de decisiones respecto a su propio trabajo y las ATEs revisen sus propuestas de asesoramiento.

Los resultados en la dimensión Evaluación de la Asesoría, evidencian que los docentes son más críticos con respecto a la organización y la utilidad de las asesorías, si bien hay cambios en los establecimientos educacionales, existe la dificultad para transferir capacidades que hagan posible un

proceso de mejoramiento sustentable en el tiempo, los profesores y directivos tienden a responsabilizar a las instituciones ATEs. Debido a que optan por cumplir con un programa de asesoramiento estandarizado, de este modo se pierde el rol catalizador y de soporte de las ATEs que deberían “contribuir y facilitar en los procesos de cambio y mejora profesional” (Sánchez-Moreno, 2008, p. 4), y así poder diseñar estrategias de mejoramiento pertinentes a la realidad de cada establecimiento educacional. Lo que podría generar nuevas dinámicas organizativas y dejar instalada una cultura de mejora que es necesaria para el desarrollo de la escuela organización.

Lo anterior sucede, porque no se consolidan dos subprocesos que son claves: primero, la construcción de la relación entre asesores - asesorados y segundo, la creación de condiciones necesarias para llevar a cabo la intervención asesora, lo que facilitaría trabajar en un clima de colaboración para alcanzar objetivos propuestos (Echeita & Rodríguez, 2005), y considerar al asesoramiento como un recurso más dentro de un conjunto de iniciativas orientadas a fortalecer las capacidades de las escuelas. La institucionalización de las mejoras es una tarea que deben abordar en forma conjunta las ATEs y la escuela. No trabajar en esta línea puede conducir al desvanecimiento de los cambios y las mejoras -si estas ocurrieron-, una vez retirado el asesoramiento.

Referencias

- Aguaded, M., Rus, A., & Ávila, J. (2010). Equipos de Orientación Educativa en la Comunidad Andaluza: análisis de la situación actual en la provincia de Huelva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 429-456.
- Aguilar, M. (2014). La intersubjetividad como una posibilidad que fortalece el trabajo cotidiano de los asesores en educación básica. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(9).
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 07-26.
- ATE. (2010). ATE en el contexto de la Ley SEP. Subvención Escolar Preferencial División General. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado de: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/usuario_SEP/doc/201311131126150.ATE_en_Contexto_Ley_SEP.pdf
- Barrera, D., Fuente, L., Miño, M., Miranda, N., Román, S., & Raczyński, D. (2014). Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) chileno. Informe final. Encargado por MINEDUC y PNUD. Santiago, Chile.
- Bellei C., Osses, A., & Valenzuela, J. (2010a). La asistencia técnica educativa en el marco de la subvención escolar preferencial. En C. Bellei, A. Osses, & J. Valenzuela, (Coords.), *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Bellei, C., Raczyński, Valenzuela, Sotomayor, C., Osses, A., & Salinas, D. (2010b). ¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre Asistencia Técnica Educativa? En C. Bellei (Coord.), *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Santiago: Ocho Libros Editores.
- Beyer, H. (2008). Más financiamiento en educación y un mejor diseño de la subvención La Agenda Pendiente en Educación. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela (Coords.), *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Bolívar, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 8(2), 33-57.

- Calvo, A., Haya, I., & Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 2(10), 7-20.
- Caroca, T., Hidd, J., & Cereceda, L. (2010). *Asesorías técnicas educativas en el marco de la ley SEP: Un estudio de casos con mayor experiencia*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Sociología.
- CIAE. (2010). *Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Proyecto FONDEF DO6i1038. Chile: Universidad de Chile.
Recuperado de:
http://registroate.cl/usuarios/admin3/doc/201205252001200.publicacion_estandares_ate.pdf
- Cordero, G., Fragoza, A., & Vázquez, M. A. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71.
- Corvalán, J. (2012). La Subvención Escolar Preferencial en Chile: Mirada a su primera fase de funcionamiento. Serie de Auditorías de Política Educativa del PREAL. Santiago de Chile: PREAL.
- Echeita, G., & Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo & J. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Elacqua, G., Mosqueira, U., & Santos, H. (2009). La toma de decisiones de un sostenedor: Análisis a partir de la Ley SEP. En *Foco en Educación*, 1, 1-36.
- Fiabane, F., Yáñez, N., & Campos, J. (2009). El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos. Proyecto FONIDE N° 14. Santiago de Chile. Recuperado de:
[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/piie\(2009\)elmejoramientocontinuoenlasescuelas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/piie(2009)elmejoramientocontinuoenlasescuelas.pdf)
- Gairín, J., & Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31-50.
- González, C., & Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educativa*, 52 (1), 31-67.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729>.
- González, M., Escudero, J., Nieto, J., & Portela, A. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros escolares. En M. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares*, 19-36. Madrid: Síntesis.
- Hernández, V., Baptista, P., & Fernández, C. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2008). Mejorando la calidad de la educación para todos. En D. Hopkins (Coord.), *Hacia una Buena Escuela, Experiencias y lecciones*. Santiago: Fundación Chile.
- Ibernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145 - 152.
- Irarrázaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., & Contreras, C. (2012). Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación. Informe Final. Centro de Políticas Públicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Landi, N., & Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 155-181.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- López, R. (2012). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Educación de la Universidad de Sevilla*, (22), 17-42.
- Martínez, C., & Hernández, V. (2015). La Evaluación de la Supervisión Educativa en las Condiciones Actuales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 85-98.
- MINEDUC. (2011). Nueva Subvención Escolar Preferencial. SEP. Oportunidades para la Familia y Escuela. Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712314504302.Folleto_SEP_padres.pdf
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, (1), 54-78. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256>
- Monge, C., & Montalvo, D. (2013). Una experiencia de evaluación, investigación e innovación desde una perspectiva de asesoramiento colaborativo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 51-60.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33, (131), 116-130.
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Osses, A., & González, C. (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? En C. Bellei, A. Osses, & J. Valenzuela (Coords.), *Asistencia Técnica Educativa: de la Intuición a la Evidencia*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- Pinya, C., & Rosselló M. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 661-678. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44642
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Raczynski, D., & Palacios, F. (2010). Programa AILEM: Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemática. Pontificia Universidad Católica de Chile. En C. Bellei (Coord.), *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Santiago: Ocho Libros Editores.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2012). Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 191-207.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
- Rodríguez, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(0), 1-5.
- Rodríguez, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.

- Rojas, M., & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40, Número Especial, 205-221.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Román, M., & Murillo, F. (2013). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la practica. *RINACE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 7-12.
- Sackman, S., Phillips, M., Kleinberg, M., & Boyacigiller, N. (1997). Single and Multiple Cultures in International Cross-Cultural Management Research: Overview. En Cultural S.A. Sackman, (Coord.), *Complexity in organizations*, 14-48. Thousand Oaks, CA: Sage
- Sancerni, M., & Lis, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *EDETANLA. Estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 209-218.
- Sánchez-Moreno, M., (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-19.
- Sánchez-Moreno, M., & López-Yañez, J. (2013). Buenas prácticas de gobierno y gestión en la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 125-148.
- Schildkamp, K., & Ehren, M. (2013). From “Intuition”-to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools? En K. Schildkamp, M. Lai & L. Earl (Eds.), *Data-based Decision Making in Education*, (pp. 49-67). Dordrecht: Springer.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 41-70.
- Tinajero, M. (2014). Funciones y ámbitos de los asesores académicos para la diversidad lingüística y cultural. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (18), 1-24.
- Treviño, E., Órdenes, M., & Treviño, K. (2009). ¿Cómo los Planes de Mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes? *Revista Enfoco en Educación* (2), 1-30.
- Ulloa, S., & Manzanares, A. (2014). Evaluación longitudinal y de resultados percibidos del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria del PROA. *Revista de Educación*, (366), 215-242. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-272>.

Sobre los Autores

Mario Garay Aguilar

Universidad de Magallanes

mario.garay@umag.cl

Doctor en Ciencias de la Educación y Académico de la Universidad de Magallanes. Su campo de especialización es el estudio de las organizaciones educativas y en particular el asesoramiento educativo, formación inicial docente y perfil de ingreso en la educación superior.

Marita-Sánchez Moreno

Universidad de Sevilla

marita@us.es

Doctora en Ciencias de la Educación y Catedrática de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Profesora visitante de instituciones como la Lynch School of Education (Boston), la Universidad de Northwestern (EEUU), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (México), la Universidad de Manchester, (Reino Unido) y de la Universidad de Deakin (Melbourne, Australia). Su campo de especialización es el estudio de las organizaciones educativas y en particular, los procesos de liderazgo, cultura, asesoramiento y género. Ha dirigido varios proyectos de investigación subvencionados en convocatorias competitivas, los más recientes sobre *Formación de gestores para el gobierno y la gestión de la universidad* y *Formación de directores escolares basado en el análisis de su práctica y coaching*.

<http://orcid.org/0000-0002-5744-3959>

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 77

17 de julio 2017

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San

Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research y Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil